

## **IX Edición de la Maestría en Psicología Educativa: una experiencia en la formación de posgrado a distancia.**

*IX Edition of the Master's Degree in Educational Psychology: an experience in distance postgraduate training*

Annia Almeyda Vázquez<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5989-6468>

Klency González Hernández<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-8927-6825>

Diana Otero Solis<sup>1\*</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4731-6366>

<sup>1</sup> Universidad de La Habana, Cuba.

\*Autor para la correspondencia: [dianaoterosolis95@gmail.com](mailto:dianaoterosolis95@gmail.com)

### **RESUMEN**

La situación provocada por la pandemia de Covid-19 impactó significativamente en la educación en los diferentes niveles, lo que conllevó al tránsito hacia una modalidad de enseñanza a distancia en línea. Esta fue la alternativa adoptada por las universidades para dar continuidad a los estudios tanto en el pregrado como en el posgrado. En el presente trabajo se analizan los resultados de la IX Edición de la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, que se implementa por primera vez en modalidad virtual. Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal. Se aplicaron a los 43 maestrantes que cursaban esta maestría, encuestas en línea para recoger sus valoraciones sobre los cursos, los seminarios de tesis y el proceso en general. Las valoraciones de los sujetos en sentido general son satisfactorias, aunque se identifican aspectos a perfeccionar para el futuro.

**Palabras clave:** formación de posgrado; enseñanza a distancia; aprendizaje virtual; psicología educativa.

## **ABSTRACT**

*The situation caused by the Covid-19 pandemic had a significant impact on education at different levels, which led to the transition to an online distance learning modality. This was the alternative adopted by the universities to give continuity to the studies both in the undergraduate and in the postgraduate courses. In the present we analyze the results of the IX Edition of the Master's Degree in Educational Psychology of the Faculty of Psychology of the University of Havana, which is implemented for the first time in virtual modality. A quantitative approach was used, with a non-experimental cross-sectional design. Online surveys were applied to the 43 students of this master's degree to collect their assessments of the courses, the thesis seminars, and the process in general. The evaluations of the subjects in a general sense are satisfactory, although aspects to improve for the future were identified.*

**Keywords:** *postgraduate training; distance education; virtual learning; educational psychology.*

Recibido: 13/05/2023

Aceptado: 09/01/2024

## **INTRODUCCIÓN**

La crisis mundial generada por la Covid-19 ha impactado en todas las esferas de la sociedad, pero sin dudas ha marcado un antes y un después en el área de la educación. Esta situación ha implicado la suspensión de las actividades escolares presenciales y la transición hacia una modalidad a distancia, como alternativa para no interrumpir los procesos educativos y garantizar la continuidad de estudios.

En gran parte de los países de América Latina y el Caribe se han establecido formas de aprendizaje por Internet, mientras que en otros se aplican modalidades fuera de línea y en muchos se ha instituido una combinación de ambas (CEPAL-UNESCO, 2020). La enseñanza que ha tenido lugar en estas condiciones es denominada Educación Remota de Emergencia (ERE), debido a la insuficiente planificación y preparación con que se ha

implementado esta modalidad a distancia, teniendo en cuenta que ha sido una respuesta a la crisis (Álvarez, et al., 2020; Jacintho, et al., 2021; Pérez-López, Vázquez, & Cambero, 2021; Santos P. L., Santos M. L., & Alves, 2021).

La enseñanza a distancia “en línea” es aquella que se realiza fuera de las instituciones escolares, a partir de recursos como páginas web, foros, chat, correo electrónico, videoconferencia, etc. Esta se percibe como una de las mejores opciones para ampliar la cobertura educativa (Quesada, 2020). Aunque no está exenta de limitaciones, las bondades que ofrece propiciaron que haya sido visualizada como la principal alternativa para dar continuidad a la educación, a raíz de la situación generada por la pandemia. En este sentido, varios autores destacan que el uso de estos nuevos canales de formación virtual posibilita una mayor implicación de los estudiantes en la búsqueda del conocimiento y en la construcción proactiva de sus competencias, teniendo al docente como un guía a distancia de su aprendizaje. Además, permiten una flexibilización del ritmo de aprendizaje y facilitan el trabajo cooperativo (Sánchez-Anguita, Pulido, & Pérez, 2021).

A nivel mundial, se ha potenciado la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje propios de cada centro escolar o territorio, y/o las distintas plataformas digitales con fines educativos (Google Classroom, etc.). No obstante, los docentes se han apoyado también en las redes sociales (Facebook, WhatsApp, Youtube, etc.) y en plataformas de videoconferencia (Zoom, Google Meet, etc.) con el propósito de llegar a un mayor número de estudiantes (Fardoun, et al., 2020; Mishra, Gupta, & Shree, 2020). Las instituciones han realizado grandes esfuerzos ante este cambio radical en sus actividades laborales y académicas. Los profesores se han visto en la necesidad de utilizar nuevos canales de comunicación y de repensar la didáctica en la impartición de sus clases ahora en línea (Habib, 2021).

En la educación superior cubana se venía trabajando en el proceso de informatización, sin embargo, los retos planteados por la pandemia han llevado a las universidades a repensar cómo acelerar el proceso de virtualización de la enseñanza en el pregrado y el posgrado. Se han explotado todas las vías de comunicación posibles, como teléfono, correo electrónico y redes sociales; pero en la actualidad se potencia la utilización de los entornos virtuales de aprendizaje como principal herramienta al servicio del proceso docente. No obstante, el Ministerio de Educación Superior (MES, 2018 citado por Torres & Manso, 2020) reconoce

que es limitada la preparación metodológica del claustro en relación con la implementación de las TIC en el proceso de formación. Además, no todos los profesores disponen de los medios requeridos para la educación a distancia en línea.

En medio de este escenario tan complejo, la disposición y motivación de profesores y estudiantes de la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, han hecho posible continuar con la implementación de este programa de posgrado. El mismo fue concebido para ser desarrollado de manera presencial, pero en un esfuerzo por adaptarlo a las nuevas circunstancias, fue rediseñado para llevarlo a la virtualidad, mediante el empleo del Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) de esta universidad. El objetivo del presente trabajo es analizar las valoraciones de los maestrantes acerca de la IX Edición de la Maestría en Psicología Educativa, una experiencia en la formación de posgrado a distancia en línea.

### **Caracterización del programa**

La IX Edición de la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, estaba concebida para su inicio en la modalidad presencial en marzo del 2020. Ante la llegada de la pandemia de la Covid-19 a Cuba, se detuvieron todas las actividades docentes de pregrado y posgrado en las instituciones de educación superior. En abril del 2021, debido a la imposibilidad de retomar el trabajo presencial, el comité académico decide transitar hacia la modalidad virtual, con el deseo de dar continuidad al programa y con la aspiración de avanzar hacia su internacionalización. A partir del diagnóstico de las posibilidades de los maestrantes para este tipo de enseñanza, se prepararon las condiciones para iniciar los cursos a través de la plataforma EVEA, muy utilizada en pregrado y que se emplea por primera vez en la facultad para el posgrado.

El Programa de la IX Edición de la Maestría en Psicología Educativa se justifica por necesidades sociales del perfeccionamiento continuo de la educación, promoviendo la superación de psicólogos y otros profesionales vinculados al sector. Se estimula en los maestrantes el aprendizaje activo, contextualizado, transferible y autónomo, con prácticas pedagógicas inclusivas y transformadoras, que maximicen el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Se proponen debates sobre problemas de la teoría y la práctica educativa que contribuyan a la formación de una cultura psicológica que

integre la experiencia internacional y la riqueza de la tradición científica y profesional cubana.

Esta maestría ha sido una de las variantes más relevantes de superación posgraduada en la facultad de Psicología. La IX edición cuenta con profesores que poseen una amplia experiencia docente e investigativa y han participado en transformaciones importantes de la educación en el país. A ellos se suman profesores que han culminado recientemente su formación doctoral, que aportan nuevas ideas y contribuyen a mantener la maestría actualizada y brindar una formación de excelencia a sus egresados.

Las líneas de investigación del programa se conectan con prioridades nacionales, pues varios de los temas de tesis responden a proyectos asociados a programas nacionales del CITMA, proyectos empresariales, etc. Estas líneas desempeñan un papel protagónico en el desarrollo científico en el área de la Psicología Educativa, por ejemplo: Neuropsicología y neurociencias; Formación y desarrollo profesional; Educación emocional en contextos escolares, entre otras.

Las competencias por desarrollar en los egresados son: 1) Investigar; 2) Diagnosticar, Evaluar; 3) Intervenir; 4) Formar y Enseñar. En coherencia con esto, los objetivos tienen que ver con que los maestrantes profundicen su formación en: 1) el diseño y realización de investigaciones en el campo de la Psicología Educativa; 2) el diagnóstico, la evaluación e intervención psicológica en el contexto educativo; 3) el diseño e implementación de programas que mejoren el aprendizaje y el desarrollo psicológico de todos los grupos etarios. Igualmente, los maestrantes deben estar preparados para la reflexión científica acerca de los problemas actuales de la educación y sus alternativas de solución.

El programa está integrado por un módulo básico que incluye seis cursos obligatorios: 1) Referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos de la Psicología Educativa; 2) Epistemología y Metodología de la Investigación Educativa; 3) Psicología del desarrollo humano; 4) Evaluación e intervención psicológica en la educación; 5) Diseño, validación y evaluación de programas de intervención educativa; 6) Psicología social de la educación. Cuando el maestrante cursa este módulo puede escoger, en función de su tema de investigación, una de las dos menciones que se ofertan: “*Desarrollo personal*” y “*Atención a personas con necesidades especiales*”.

Se realizan tres seminarios de tesis, donde se presentan, discuten y evalúan los proyectos de investigación y sus progresivos avances. Le sigue un cuarto seminario que corresponde a la pre-defensa, donde se presenta el informe completo y se obtiene retroalimentación de cara a la defensa.

## MÉTODO

El presente trabajo se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal. Se trabajó con la población, constituida por la matrícula total de esta edición que es de 43 maestrantes.

En el grupo existe un predominio de mujeres, las cuales representan un 90%, frente a un 10% de hombres. Las edades oscilan entre los 23 y los 61 años, aunque la mayor parte (78,04%) se concentra en el intervalo de 23 a 30 años. El año de graduación de la mayor parte del grupo se ubica en el período 2015-2020. Este dato es reflejo del trabajo que se realiza para garantizar la superación de los jóvenes profesionales.

Con respecto a la especialidad, el 86% del grupo son graduados de Psicología, existe una pequeña parte (9,3%) formados en áreas afines (Sociología, Psicopedagogía y Logopedia) y solamente 2 personas de otras especialidades más distantes (Informática e Idiomas). Esta diversidad es un elemento importante que considerar en la conducción de los cursos, debido a que es preciso que los contenidos sean comprendidos adecuadamente por todos los maestrantes, aún cuando estos no cuenten con la formación básica en Psicología. En relación con la institución de educación superior donde cursaron estudios de pregrado, se aprecia que el mayor porcentaje (68,29%) de los maestrantes son egresados de la Universidad de La Habana. No obstante, existe una pequeña representación de varias universidades de distintas regiones del país, como muestra de las bondades que brinda la enseñanza a distancia desde la virtualidad.

Para la recolección de los datos se emplearon encuestas en línea, aplicadas mediante la plataforma EVEA de la Universidad de La Habana. Dichas encuestas fueron diseñadas por el comité académico de la maestría con el propósito de que los estudiantes evaluaran las diferentes actividades. Predominaron las preguntas cerradas, tipo escala Likert, aunque se incluyeron también algunas preguntas abiertas. Fueron aplicadas las encuestas al final de cada uno de los cursos/asignaturas básicas, en el primer seminario de tesis y al cierre de las actividades docentes, para obtener una valoración general del proceso.

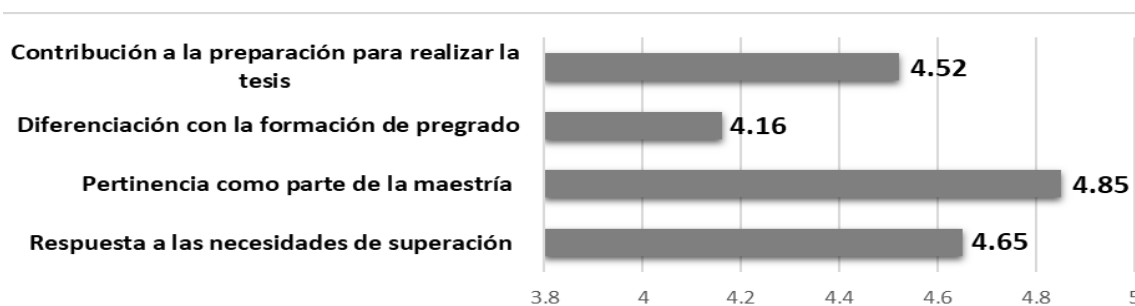
## RESULTADOS

A continuación, se presentan en primer lugar, las apreciaciones globales con respecto a las asignaturas/cursos básicos, para luego presentar los resultados del primer seminario de tesis y finalmente mostrar la evaluación general de la maestría.

### Valoración de las asignaturas

Los sujetos evaluaron, mediante una escala del 1 al 5, donde (1) representaba el número inferior y (5) el máximo posible, diferentes aspectos de interés en relación con las asignaturas recibidas.

Figura 1. Valoraciones sobre los cursos



Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se observa que las valoraciones son muy favorables, pues todos los aspectos son evaluados con puntuaciones por encima de 4. El elemento mejor valorado tiene que ver con la *pertinencia de los cursos como parte de la Maestría en Psicología Educativa*. Esto indica que los contenidos y temas concebidos son considerados como necesarios, en tanto contribuyen a la preparación del profesional que se desempeña en el área educativa. En coherencia con esto, una de las fortalezas señaladas por los sujetos con respecto a los cursos es la *pertinencia, novedad y actualidad de los contenidos*.

Por otro lado, el aspecto menos logrado, de acuerdo con la opinión de los maestrantes, es la *diferenciación con la formación de pregrado*. Esta dimensión debe seguirse perfeccionando para futuras ediciones, en pos de lograr niveles superiores de desarrollo de las competencias profesionales, en comparación con la formación de pregrado.

Por otra parte, también fue evaluado el desempeño de los/as profesores/as en cuanto a su preparación, el acompañamiento y las orientaciones brindadas. Se aprecia igualmente que las evaluaciones son satisfactorias, pues alcanzan cifras por encima de 4 y muy cercanas a la máxima puntuación (5). El elemento valorado más favorablemente es la *preparación*

profesional del claustro, mientras que el menos favorecido tiene que ver con el *acompañamiento* ofrecido a lo largo de las asignaturas.

En su respuesta a las preguntas abiertas, los maestrantes plantean igualmente que, entre las principales fortalezas de las asignaturas se encuentra la preparación de los profesores. Este resultado es consistente con la composición del claustro de la maestría, que cuenta con una alta preparación profesional, siendo el 83% de ellos doctores en ciencias. Asimismo, los profesores poseen una amplia experiencia docente e investigativa en la propia facultad y en colaboración con otros organismos e instituciones nacionales e internacionales.

El hecho de que el acompañamiento fuese en este caso el elemento más afectado puede deberse a las dificultades que representa la transición a la modalidad virtual, para dar seguimiento y retroalimentación sistemática a los estudiantes. Aunque la evaluación es positiva, es un aspecto que es posible continuar mejorando.

Por otro lado, los sujetos destacaron algunas de las principales fortalezas y debilidades de los cursos. Entre las primeras se hallan: bibliografía adecuada y actualizada, intercambio, organización, aporte para la realización de la investigación de tesis, retroalimentación de los profesores, flexibilidad y predominio de actividades asincrónicas. Por otro lado, como limitaciones se señalan poca duración, dificultades para el trabajo en equipo en la virtualidad, problemas de conectividad, limitaciones para el intercambio sincrónico.

En relación con esto también plantearon varias recomendaciones: extender el tiempo para profundizar en los contenidos, más conferencias en formato de audio o video, incorporar recursos didácticos, disminuir la cantidad de actividades evaluativas, extender los tiempos de participación en los foros.

### **Seminario de Tesis**

Se considera oportuno hacer énfasis en los resultados del primer seminario de tesis, debido a la especial relevancia de este ejercicio para el desarrollo de las investigaciones de maestría. El propósito de esta actividad, además de que los maestrantes presentaran los avances de sus tesis, estuvo dirigido a la realización de un intercambio entre estudiantes y profesores/as, que impactara positivamente en la continuidad de los trabajos. Se llevaron a cabo acciones de heteroevaluación y coevaluación, con el fin de enriquecer las retroalimentaciones recibidas por cada maestrante.

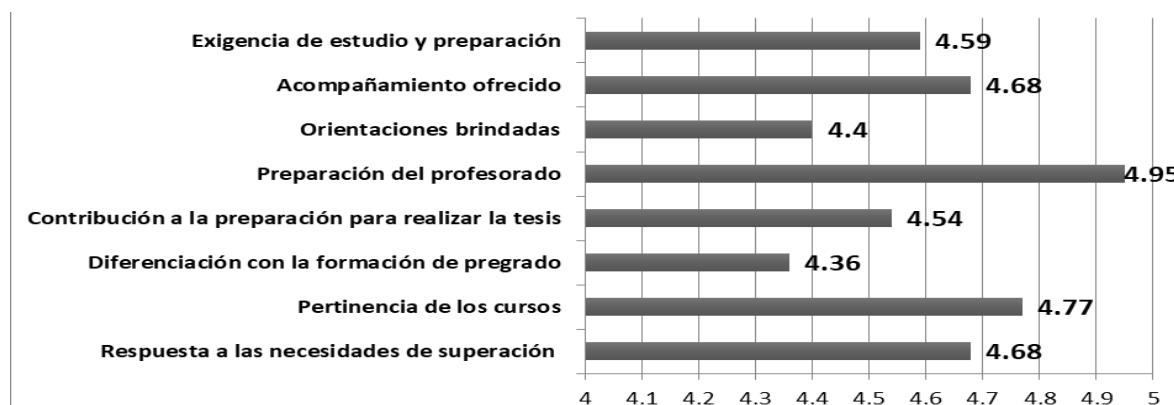
Los sujetos emitieron valoraciones con respecto a distintos criterios relacionados con el diseño y la implementación de esta actividad. Todos los elementos se evalúan favorablemente, con puntuaciones elevadas, muy próximas a la máxima (5). Los aspectos más favorecidos son el *aporte del seminario para avanzar en la investigación de maestría*, la *calidad de las retroalimentaciones de los/as profesores/as y de los pares* y el *acompañamiento de los tutores en la preparación del seminario*. En cambio, se evalúan de modo menos favorable el *impacto de la experiencia en el desarrollo de las competencias de investigación*, así como las *orientaciones recibidas*.

En coherencia con estos resultados, las valoraciones cualitativas son muy positivas, por ejemplo: *considero que el seminario fue excelente en su organización, en el acompañamiento de la profesora, en su competencia para la valoración crítica del trabajo*. No obstante, los maestrantes también realizaron recomendaciones para los próximos seminarios, entre ellas: retroalimentaciones acompañadas de audio; incrementar la interacción entre todos; perfeccionar la rúbrica de evaluación de las investigaciones; emplear otros recursos como audios para la presentación de las investigaciones y contribuir así al desarrollo de habilidades comunicativas; incorporar un espacio para plantear dudas.

### Evaluación general de la maestría

A continuación, se muestran las valoraciones generales ofrecidas por los maestrantes una vez culminadas las actividades docentes, es decir, el módulo básico, los cursos optativos y los seminarios de tesis.

**Figura 2.** Valoraciones generales sobre la IX Edición de la Maestría en Psicología Educativa



Fuente: Elaboración propia

Se aprecia que todos los aspectos evaluados obtienen puntuaciones medias superiores a 4, por lo que es posible afirmar que son valorados satisfactoriamente. El elemento mejor puntuado es la *preparación del claustro*, lo cual es coherente con su composición, en términos de trayectoria académica y experiencia profesional. Sin embargo, aparece nuevamente como uno de los aspectos menos favorecidos la *diferenciación con la formación de pregrado*, en cuanto a los contenidos y temáticas tratadas en los cursos. Este es un aspecto que es preciso continuar potenciando, de cara a lograr un mayor desarrollo de las competencias, acordes al nivel de posgrado.

Para profundizar en estos criterios, se pide a los maestrantes identificar fortalezas y debilidades de esta edición de la maestría, así como realizar recomendaciones para su perfeccionamiento. En términos de fortalezas, se destaca la preparación del claustro, el acompañamiento ofrecido por los profesores a lo largo del proceso, la calidad de los cursos, la flexibilidad y la implementación de la maestría en la modalidad virtual.

En cuanto a las debilidades, la mayoría de los maestrantes resalta el ajustado tiempo para la realización de los cursos y las tareas/evaluaciones, a la par de la investigación de tesis, así como los cortos intervalos entre un módulo y el siguiente. La modalidad virtual es percibida también como una debilidad, lo que significa que los sujetos reconocen las ventajas de esta, pero a su vez las limitaciones para su desarrollo, sobre todo teniendo en cuenta las dificultades tecnológicas y de conectividad que existen en el contexto cubano. En correspondencia con los elementos menos valorados en la evaluación cuantitativa, se menciona entre las debilidades el hecho de que algunos contenidos son muy similares a los del pregrado, así como la insuficiente claridad en algunas orientaciones.

En concordancia con las dificultades identificadas, los sujetos recomiendan: brindar mayor tiempo para el estudio de los contenidos, la realización de las actividades evaluativas y el avance en la investigación; combinar actividades virtuales y presenciales; profundizar en aspectos metodológicos; lograr mayor claridad en las orientaciones brindadas; y por último ofrecer capacitación de profesores para elevar la calidad de la enseñanza a distancia en línea.

De manera general, se aprecia un nivel elevado de satisfacción de los maestrantes con las actividades de la maestría que se han desarrollado hasta el momento. A pesar de los retos que ha supuesto el paso a la modalidad virtual, tanto para los profesores como para los

estudiantes, las valoraciones emitidas por estos últimos son favorables. Sin embargo, se identifican algunos aspectos que es preciso continuar perfeccionando.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Los resultados evidencian que, desde la perspectiva de los maestrantes, la Maestría en Psicología Educativa, en su novena edición, ha logrado mantener la calidad en la formación. La transición de este programa hacia la modalidad virtual ha posibilitado su continuidad, sin incumplir con el distanciamiento necesario a causa de la pandemia. Ha sido posible una comunicación sistemática entre profesores y maestrantes, han predominado las actividades asincrónicas y el proceso de enseñanza se ha llevado a cabo de una manera flexible y teniendo en cuenta las necesidades del grupo; todo lo cual ha propiciado la autonomía en la planificación del propio aprendizaje.

Asimismo, se han aprovechado las bondades de las tecnologías, tales como el mayor aprovechamiento del tiempo, el ahorro de recursos y el acceso a un mayor volumen de información (Alonso, et al., 2021). Estos resultados son coherentes con lo planteado en la literatura acerca de la enseñanza virtual, la cual potencia el uso de medios diversos (especialmente de las TIC) y el trabajo autónomo del estudiante; posibilita el empleo de distintos formatos de evaluación síncrona o asíncrona y aumenta las vías de comunicación entre estudiantes y profesores, gracias al uso de herramientas interactivas (Sánchez-Anguila, et al., 2021).

No obstante, algunos aspectos deben ser perfeccionados para las futuras ediciones. Es preciso un mayor aprovechamiento de los múltiples recursos y oportunidades que brinda la plataforma EVEA para diseñar actividades de enseñanza y evaluación más dinámicas y atractivas para los maestrantes. Este tipo de plataforma posibilita la óptima organización de los contenidos en diferentes materiales de estudio, facilita la comunicación y permite realizar un seguimiento de las evaluaciones.

Esto solo es posible si todos los involucrados alcanzan las habilidades y conocimientos para emplear y gestionar adecuadamente estas herramientas, es preciso continuar avanzando en esta dirección. De este modo el profesorado estará capacitado para diseñar acciones educativas “en línea”, lo que implica un verdadero cambio de los conceptos y prácticas tradicionales y de las estrategias de evaluación; y no simplemente un ajuste de la

presencialidad al espacio virtual. García (2020) y Casero y Sánchez (2022) destacan que la formación de competencias en los docentes debe potenciar fundamentalmente la articulación del conocimiento pedagógico, el disciplinar y el tecnológico.

En coherencia con esto, varios autores señalan que la universidad debe desplegar un trabajo metodológico dirigido a la formación de sus profesores para alcanzar mayores niveles de eficiencia y calidad en la educación a distancia en línea, puesto que el aprendizaje ya no tiene lugar exclusivamente en el aula (Medina, Rea, & Valdés, 2022). Asimismo, se requiere invertir en equipamiento tecnológico para ampliar el horizonte de este tipo de enseñanza. De acuerdo con Hurtado (2020), si esto no se logra se corre el riesgo de que el proceso no sea significativo para el estudiante.

Por otra parte, tomando en cuenta esta experiencia pudiera pensarse para futuras ediciones en un modelo híbrido, el cual permite integrar las fortalezas del aprendizaje sincrónico tradicional con actividades asincrónicas en línea (Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar, & Martín-Gómez, 2023). Esta modalidad educativa se corresponde con el contexto actual, que demanda de una renovación pedagógica sustentada en el desarrollo y las bondades que brindan las nuevas tecnologías. Estas se han convertido en herramientas básicas para el profesorado, puesto que presentan diversas potencialidades desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico, por lo que su influencia en la educación irá indiscutiblemente en ascenso (Jacintho, et al., 2021; Sánchez-Anguita, et al. 2021). Aunque es incuestionable el valor de la presencialidad, es preciso avanzar metodológicamente para hacer un uso óptimo de la tecnología, que permita una redefinición de la práctica educativa en la dimensión digital (Sangrà, Guitert-Catasús, & Behar, 2023).

En cualquier caso, se trata de la primera edición de un posgrado en esta modalidad en la facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y puede indicar nuevos caminos en cuanto a la enseñanza en este nivel; que permitan la adaptación e innovación de los cursos para futuras ediciones de esta propia maestría, así como la ampliación de la oferta docente de posgrado de dicha institución. Según Medina, et al. (2022), la virtualización en la educación superior conlleva a la actualización continua de los modelos educativos, los cuales a su vez amplían sus posibilidades con la utilización de las tecnologías, consideradas actualmente como una necesidad imperante de calidad en el proceso educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Falcón, R., Figueredo Reinaldo, O., Sifonte Díaz, Y., Rodríguez Martínez, K., & Extremera San Martín, D. (9 de marzo de 2021). *Cubadebate*. Recuperado el 12 de marzo de 2021, de <http://www.cubadebate.cu/noticias/2021/03/09/educacion-superior-en-2021-los-retos-de-la-ensenanza-a-distancia-video/>
- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. D., Grandoli, M. E., & Pérez Centeno, C. (2020). La docencia en el nivel de posgrado en el contexto de virtualización de emergencia. Aprendizajes y desafíos para el futuro en la experiencia de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Número Especial), 171-187. doi:<https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3153>
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 141-161. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>
- Casero Béjar, M. d., & Sánchez Vera, M. d. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243-260. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *Informe Covid-19: CEPA-UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.*
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21. doi:<https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-30. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- Habib Mireles, L. (2021). Transición de estudiantes de nivel superior de clases presenciales a virtuales en condiciones de pandemia por el COVID-19. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(Número Especial). Obtenido de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142021000400018&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000400018&lng=es&tlng=es)

Hurtado Talavera, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG*(44), 176-187. Obtenido de [www.grupocieg.org](http://www.grupocieg.org)

Jacinto Barbosa, D., Tosoli Gomes, A. M., Gomes Pereira, M., & da Silva Gonçalves, L. M. (2021). Reflexiones sobre la enseñanza a distancia en la educación superior de enfermería en tiempos de pandemia: uso, dificultades y posibilidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(Número Especial). Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142021000400013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000400013&lng=es&tlng=es)

Medina Crespo, J. A., Rea Fajardo, M. S., & Valdés Rodríguez, M. C. (2022). Aproximaciones para la virtualización de las asignaturas de estudios generales en la formación universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2). Obtenido de 2022, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142022000200024&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200024&lng=es&tlng=es)

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Quesada Castillo, R. (2020). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". *Revista de Educación a Distancia*, 1-15. Obtenido de <https://revistas.um.es/red/article/view/24291>

Sánchez-Anguita Muñoz, Á., Pulido López, M. F., & Pérez López, B. (2021). Innovaciones virtuales para la enseñanza de posgrado en tiempos de pandemia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1(1), 125-134. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2049>

- Sangrà, A., Guitert-Catasús, M., & Behar, P. (2023). Competencias y metodologías innovadoras para la educación digital. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 9-16. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.26.1.36081>
- Santos Couto, P. L., Santos Couto, M. L., & Alves Vilela, A. B. (2021). El proceso de evaluación en la educación superior durante la enseñanza remota: desafíos y perspectivas en el contexto de la pandemia COVID-19. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(Número Especial). Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142021000400003&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000400003&lng=es&tlng=es)
- Torres Alfonso, A. M., & Manso Urbay, Y. (2020). Acciones estratégicas para la implementación de la Educación de Posgrado en la Modalidad a Distancia. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13(3), 32-46. Obtenido de <http://publicaciones.uci.cu>

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

### **Contribución autoral**

**Annia Almeyda Vázquez:** diseño e implementación de la investigación y revisión del documento.

**Klency González Hernández:** diseño e implementación de la investigación y redacción del documento.

**Diana Otero Solis:** recolección y análisis de datos y redacción del documento.